

認知論による英語の学力伸長

— 新教科書の教材分析に焦点づけて —

小 柳 健 二

この研究報告は、授業改善の視点を教授理論の見直しにおき、週授業時数3時間時代に対応しようと意図したものである。そのため、構造言語学の長所を認めながらも、認知論に焦点づけた指導理論・指導法・教材研究の必要性を特に強調した。

中学校では、新学習指導要領に基づく新しい教科書が昭和56年度から使用されることにかんがみ、構造化された教材研究が生徒の認識能力をはぐくみ、ひいては英語学力の伸長に寄与するという確信をもった。従って、認知論を紹介しながら同時に新しい教科書の教材分析を多く試み、理論と実践の統一を図った。

I 英語教育の現状と問題点

1. 「言語活動」の解釈をめぐる

新教育課程の基になっている教育課程審議会の答申に、外国語科改善の基本方針として次の二点が載っている。

- (1) 内容の程度や分量が一層適切なものになるように、基礎的・基本的事項に精選すること。
- (2) 言語活動の基礎を養うことを一層重視し、特に表現力の育成に配慮すること。

ここで注目したいのは「言語活動の基礎を養う」という箇所のもつ意味ととらえ方である。往々にして、言語活動ということばを聞くだけでそれにげん惑され、高いレベルの活動のイメージを頭に描くとしたら問題といわねばならない。特に、週授業時数3時間で消化できる指導内容や活動はおのずと範囲が限定されてくるから、後半の「基礎を養う」という語句にこそ絶対の重きをおくべきである。

学習活動と言語活動を区別する視点に、授業中での生徒の心的状態があげられる。教師の指示に従ってただ単に機械的にparrot役を生徒が演じているならば、お世辞にも言語活動とはいえない。しかし、同じような繰り返し練習でも、その瞬時、その場面で生徒の心が生々と働いていると仮定するなら、立派な言語活動であるとおさえたい。よって問題は、英文の型や文の長さでなく、その与えられた場面でいかに生徒が魂のこもった言い方をするかにかかっているといえる。一方、この程度の活動を言語活動と呼ぶことになんかの反発があるかもしれない。しかし、逆に、実際場面を志向した応用のみを言語活動と解釈した背伸びの姿勢こそ、今までの教育現場を混乱させてきた元凶であるように思われてならない。

教育学者シュブランガーは、教育を「体験の段階」「表現の段階」と分けているが、それによると、「体験の段階」は決してないがしろにできないし、性急でもいけないということだ。つまり、中途半端にして、「表現の段階」へ走るのではなく、新しい情報を自己の納得のゆくまで試みて、既存の認知体系

全体の調整をした後に表現へ向う心構えが大切だというのだ。英語科にあっては、「体験の段階」の中にぜひ文法・文型の基本体得を含めたい。この基本が不安定のまま、言語活動という名の下に hurry up すると、中位以下の生徒は、困惑と不消化に泣くことになる。言語活動の概念を高次に考えるのではなく、すべて理想的姿への言語活動に至る各ステップ言語活動とし、もし、生徒が学習意欲に燃えて授業に主体的に参加しているとするなら、十分言語活動に値するものとして賞賛をおしむべきでない。

2. 文型練習の孤立化現象

フリーズを筆頭とする構造言語学の影響下では、文型練習こそが英語学力充実の万能薬と見なされる風潮が一時広まった。構造言語学は、伝統的英語指導法に新風を吹きこんだという点でそれなりに大きな功績をもたらしたことを認めなければならない。しかし、どんな特効薬でも使い過ぎや、誤った使い方によって副作用が生ずる如く、努力してやってみたがその割に有効に働かない場合が起こってきた。例えば授業中、ものの見事に文型練習ができるのに、少し間をおいて再度同じ文型を取り上げてやらせてみたら信じられないぐらい完全にその大切な文型が頭から消えてしまっていることがしばしばある。これなど文型練習のための練習で授業の大半を費やす学習指導法に問題が潜んでいる証拠をそれとなく示している。

3. 役に立つ英語への迎合

平泉・渡部論争をきっかけにして、「役に立つ英語」とは何か、又それは、学校教育の英語学習とどのようにかわるのかという問題が、私たちに提起されてきた。「役に立つ英語」即「英会話学力」と解するなら正しくない。どうも世間では、英語ができるというペラペラ会話の現象を頭におきがちだ。確かに会話も英語学力の一部である。しかし、会話自体にも薄っぺらな会話と内容を伴った会話がある。思考もいらない日常の常とう句中心の会話に満足するのではなく、多様な場面に対応できる中味のあるものでなければならない。内容がないのに話せ話せとせかされる生徒の光景ほど惨めなものはない。

語学の実用的効果に目を奪われていると、思考訓練という重要な面を忘れがちになる。数学との相関が認められているように、語学は人間の前頭葉と深く結びついている。前頭葉とのつながりにこそ、人間中心、学校の人間化の意味で、必要欠くべからざる教科の存在価値がある。うっかりすると模倣・繰返し等の上滑り口頭会話練習が、英語教育の一番のねらいのごとき感覚で生徒の訓練を進めがちになるが結局その時の教師の自己満足と、生徒の上辺の華かさで終わってしまう。頭をあまり使わない会話力をつけるつもりなら、教科書よりも英会特訓ガイドブックの方がよほど実用的でさえある。言うまでもなく、私たち英語教師は、まちがってもこのようなインスタント英語力を目標にすべきでない。学校教育の範ちゅうでの「役に立つ英語」とは、今すぐ自己の目的に直接役立つものであることを要しない。

「容易に覚えるものはすぐに忘れる」と言われていることからしても、薄っぺらな英会話に迎合した英語教育に賛成しかねる。むしろ、将来各々の生徒がそのおかれた情況下において学校で学んだ基礎に立ちながら立派に tranference し得る学力を生徒につける努力に主眼をおきたい。「ゆとりと充実」を意図した英語教育への脱皮のかぎもそのへんにあるのではないだろうか。

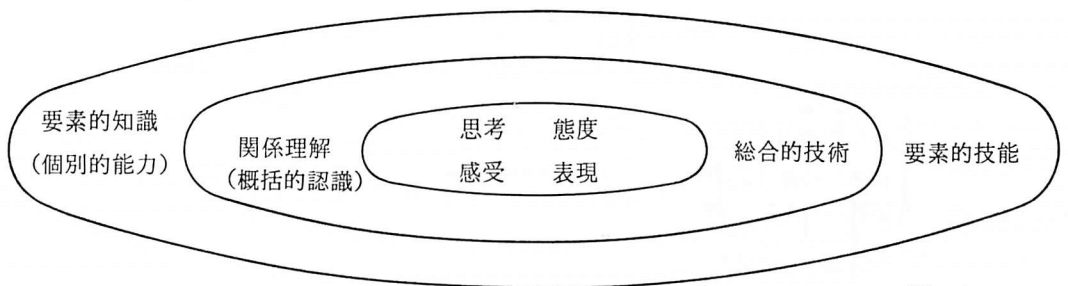
II 英語学力のとらえ方

1. 学力一般論から

学力とは何かと定義づけようとするとき、学者のおかれた立場や所属学派によって説が多様に分かれる。そこで、抽象的定義の仕方をできるだけ避けながら、しかも英語学力に関係づけて代表的学者の学説を次に検討したい。

(1) 広岡亮蔵の三層構造論と英語学力

三層構造で学力を示すと次の図のようになる。



(注1)

真の学力とは、外円層の要素的知識のレベルにとどまらず、できるだけ内円層に迫る学力が望ましい。ところで、英語教育では、どちらかというと文法なら文法、構文なら構文という具合にばらばらな活動つまり要素的活動に多くの時間をかける傾向がなかっただろうか。要素的活動を通してそこに流れる原理・原則を導き出す過程や、生徒の側での知的整理・論理化の場面と時間の確保が少なかったのではないだろうか。中円層の概括的認識をスキップしてすぐ外円層より内円層の表現・行為等に生徒を追いつめていかなかったかどうか大いに反省させられる。個別的能力は低次元で、行為的態度形成は高次元レベルに位置すると短絡的に頭からきめつける意志はないが、三層構造論は英語の授業改善に示唆する面が多いと考える。

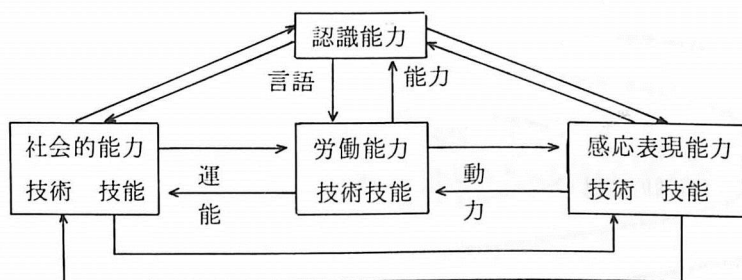
学校現場でよく行われている Pattern Practice 一つとり上げてみてもそのことがうなずけるだろう。Pattern Practice は、どちらかというと要素的訓練であるから時間をかければほとんどの生徒に可能なのである。しかし、型をはずれた文、変形を受けた文、個人的感情をこめた文は、すべての生徒に可能であるとはいえない。なぜなら、そこには、概括する能力、抽象的把握能力がプラスされなければならないからである。学校は教育の場であり、生徒の発達段階に応じたストラテジーでもって対処すべき責務もある以上、Pattern Practice を越えられない生徒にいろいろな援助を施さねばならない。その援助が中学生の適時性に最大限合わせた抽象能力の発揮促進と、全体を見通した洞察力育成の方向を旨としたものとならねばならない。概括する本人は生徒自身であるが、中以下の生徒に対する適切な手だてがないと、この段階で落ちこぼれてしまう結果となる。

Spolsky が次に述べるように、Pattern Practice が外円層で足ふみしているうちは、“language like behavior” であって “knowing a language” にならない。

Spolsky, in discussing this type of inflexibility, makes a distinction between "knowing a language" and "language-like behavior," asserting that being able to recite a number of sentences in a foreign language is an example of the latter, while the former "involves the ability to produce an indefinite number of utterances in response to an indefinite number of stimuli." (注2)

(2) 勝田守一の能力構造図と英語学力

能力を有機的関連でとらえようとする勝田氏独特の能力構造図は下記のようにになっている。



(注3)

図を一見するとすぐ理解されるように、認知能力を高める媒介的役目をはたすのが言語能力である。何故に言語が認知力形成に深くかかわるといえるのであろうか。恐らく、「言語と思考の共存」原理からきているのではないだろうか。人間が考える時に言語が必要であり、更に一步高まった思考からまた言語が生まれるという風にお互いに不可分に結びついているものと思われる。ブルーナーが、言語と思考は平行して進むと述べていることからみても、言語能力が思考の型・思考のレベルを決定するファクターと考えてもよい。

言語と思考の一体を上のようにとらえると、英語教師は英語教育で生徒に課す言語操作活動・自由表現活動等が直接的・間接的を問わず生徒の認知能力発達に寄与していることを自負してよいだろう。卑近な例を出せば、英語では肯定か否定か最初にはっきりさせて (I don't think ...) 話しはじめる。従って、英語を学んだ者と学ばない者との間に論理の進め方に差が見られるのは、しごく当然だ。

次に言語能力と並んで勝るとも劣らない大切な運動能力について言及してみたい。ここでの運動能力の意味は、狭い体育的技能に限定せずもっと広い五感を駆使する状態を指すものと考えられるだろう。英語学習にあっては脳の発達を目ざすに際し脳からだけせめる方策を反省していくべきと思う。体で覚える英語学習とか role - playing 学習などの発想も従来の教育法に飽き足りない証拠の表れと見なされるでしょう。

次の例のように命令文を主体とした指導法も傾聴に値する。

Understanding should be developed through movements of the student's body.

The imperative is a powerful aid because the instructor can utter commands to manipulate student behavior. Our research suggests that most of the

grammatical structure of the target language and hundreds of vocabulary items can be learned through the skillful use of imperative by the instructor.

(注4)

(3) 太田堯のミニマム学力観と英語学力

基礎学力とは、「国民として生活していくのに必要な最低限の能力」ととらえ、その実現のためには一人ひとりの学力保障を最優先させなければならないとする。わけでも、学力とは、学習する本人が納得する形でしか本物にならないものであるし、又、真の学力は人と人との心をつなぐものであるという精神が私たちの心を強く打つ。

広岡氏、勝田氏の理論と大きく異なる点は、学力や能力のとらえ方における広がりや幅に求められる。前二者は、視点をややしばって学力・能力自体の構造・相関においたのに反し、太田氏の場面、人間全体像への関心が強い。なぜなら、学力が真に生きて働くかどうかは、現に生きて活動している一人ひとりの主体性をもった人間によるからである。要するに、知・徳・体のバランスをとりながら人間が共同社会で調和しながら生きる権利擁護の脈絡で基礎学力をとらえ直している。

太田氏の理念に符号した英語教育はいかにあるべきであろうか。まず第一に、指導内容を基礎・基本に厳密にしぼり、精選された教材でことばのしくみ・構造・変化を理解し、「理解」の喜びで更に意欲がかきたてられ「表現」の段階に達するよう配慮がなされなければならない。基礎・基本は、概念上ことばで言う程簡単でないだろう。しかし、どの生徒にも絶対到達してほしいミニマムラインを定め、技能毎に形成評価を繰り返すことなど可能である。例えば、1～10級まで区分された「校内英語検定」を設け、達成意欲向上に資してきたという成功例も報告されている。

次に太田氏から学ぶべき点は「人間教育」のあり方である。生徒一人ひとりが英語学習に熱中している一瞬一瞬は何にも替えがたい自己実現の時間である。とかく英語は受験科目なるが故に、明日のため未来の受験のためという手段目標が前面に出易い。その結果、目の前で努力している肝心な生徒の姿がネグレクトされる。人間教育を忘れては英語教育が泣く。ドリルー辺倒の危険は、人間が動物の訓練と同じに扱われるところにある。本来的に人間が動物と違う点を今一度確認したい。

If the difference between human and animal communication had to be summarized in one word, a good choice for that word would be novelty.

When an animal gives a call warning others of its kind that danger is imminent, it does not make up a new one. The call is one that these animals have used many times before. There is no novelty here, only a repetition of past communicative events.

(注5)

次に、英語の週単位授業時数が実質3時間になると今以上に最低限学力保障の問題がクローズアップするものと予想される。英語教師は、限られた時間内で「何が教えられて何が教えられないか」はつきりさせる一方、指導計画の形式の再考、記述方法の見直しを図り、絶えず利用できる実践スタイルにもっていくべきである。それにより、各授業時間の間隔が空いても、必要欠くべからざる基礎的事項の繰り返しがおちなく行われるであろうし、また応用発展の適切な場が用意されるだろう。建築にたとえれ

ば、中学英語は土台と主な柱を強固にするつもりで指導に当り、それ以上余り欲ばらない方がよい。

(4) Bloom の行動目標理論と英語学力

最近脚光を浴びしかもよく引用されている Bloom の教育目標領域分類は次のようになっている。

- ① 認知的領域 ～ 知識、理解、応用、分析、統合、評価等
- ② 運動技能的領域 ～ 模倣、操作、習慣等
- ③ 情意的領域 ～ 受容、反応、価値づけ等

この分類の尺度に現在行われている英語学習を照らして見ると著しく目立つ点がある。それは、英語学習が他の教科に比較して②の運動技能領域に多く傾き、英語というところかドリル教科の代名詞みたいに考えられてきたのでないかという反省である。今回の新学習指導要領の改訂を機に比較的手薄であった他の二領域への配慮を試み、総合的学力を目指さなければならない。軌道修正への指針とも言うべき、変形文法理論、心理学的見地からのアプローチ、目標の重層構造モデル理論などちまたにあふれ、その面の参考資料にことかかない時代である。

長野県教育センターの吉越和美氏は、英語の学習目標を「英語を理解し、英語で表現できる能力を養う」というような抽象的規定でなく、具体的成就目標に規定する必要性があるとし、次のような表を作成している。

表 1 英語学習の成就目標

学習内容		行動目標	要素の知識	パターンの知識	要素の識別	パターン識別	音声・文字再生	パターン再生	パターン操作	聴解	読解	発話	作文	帰納的解釈力	原理適用力	誤謬認知力	受容・反応・価値
音声	分節音素	言語要素知識獲得		聴覚識別	音声・文字パターン識別	発音技能	発話再生					発話技能					学習に対する興味・関心
	リズム																
	イントネーション																
文字	大文字		視覚識別	書記技能								作文技能					
	小文字																
	スペリング																
語い	フォニックス																
	語い内の意味構造								言語構造操作	聴解技能	読解技能	発話技能	作文技能	総合的語い力			
	語い間の意味構造																
統語形式上の意味構造																	
文法構造	語形変化	パターン知識獲得		文法識別	文型再生									総合的文法能力			
	文構造(文型)																
	文変化																
	機能語																
	直接的コミュニケーション													場面適用能力			
	記録																
文化	生活文化・文明	文化理解									文化対応						

(注 6)

(5) 学力定義のまとめ

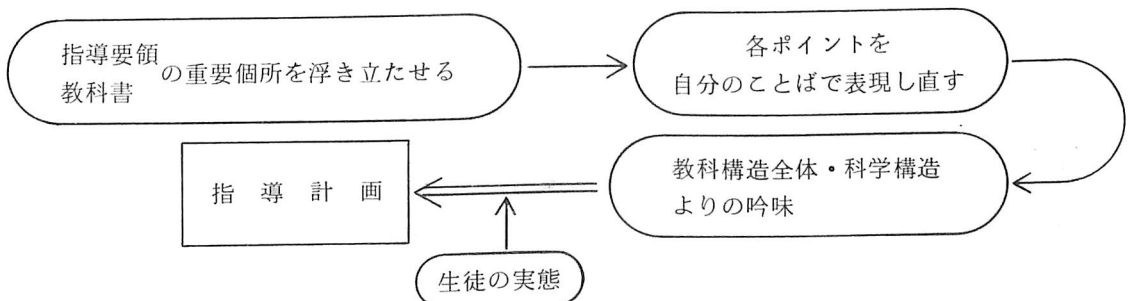
これまで著名な学者の学力理論を紹介しながら、それらの英語学習への適応可能性を探ってきた。ここで、上記の学説を間接的に参考にし、かつ実践体験を基に「学力」の試案をあえて提示したい。

- 真の学力とは
- ① 自己および自己の生活とかかわっていること
 - ② 一つの体系認識になっていること
 - ③ 価値観・感動を伴っていること

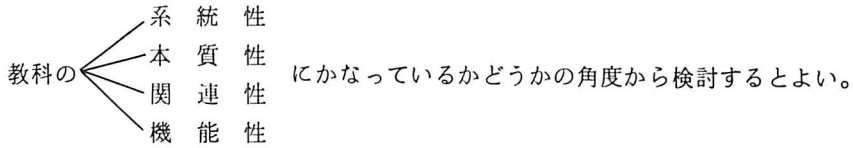
①～③の定義をもっとはっきりさせるために、少し解説を加えたい。最初に自己の生活とかかわることに関してであるが、この意味するところは、一言で言うと人間観に由来する。生徒は、学習過程を通じて常に昨日の自己より高い自己になりたいと熱望するものだ。より高い自己への努力を支えるのが、教材・教師の援助、学習の雰囲気である。学習成立のあかつきに獲得されたものが、より善くなろうとする自己の生活や生き方に必ず顕在的および潜在的姿で具現されるだろう。知識量がものを言うのではなく、現実の生きた場で、いかに操作的能力・技能が発揮されるか、又、状況の変化に対応していかに肉体的・精神的に反応ができるかに獲得された学力の価値が存在する。今一つ忘れてならないのは部分と全体の関連である。「部分だけ集めても全体像がつかめない」とは哲学的ニュアンスを伝えることばであるが、教育の場にもあてはまるのでなかろうか。要素的知識をばらばらに吸収していたのでは、どう見ても一人の生きた人間がばらばらにならない方がおかしい。生徒は危機場面や問題場面に必ず出合うものだ。その時、解決のため、学習したことが統合を図りながらその場に繰り出されるとするなら本当の学力となっていると断言できる。

次に、体系認識のことに触れてみたい。系統学習の結果、身につくとされる閉鎖的学力のことを指すのではなく、開かれた学力でありながらしかもきちんと構造化された知識となっている状態を指す。個々の情報が脈絡を保ちながら生徒の頭の中に整理されていなければならない。加えて、感性的認識・本質的認識・現実的認識が一連の時間的過程にあるのでなくて、ふくらみのある学力として同居していなければならない。構造的に生徒がとらえているかどうかを確かめるには、「君がどのように考える根拠は」と問うてみるとすぐわかる。

構造化した学力が生徒につくかどうかの大きな鍵は、教師の教材研究の深さ、ち密さに負うところ大である。生徒に体系認識を期待する以上、教師自ら今教えている内容が scope と sequence の中でどう位置づけられているか、特に既習事項とどうつながりどう発展するのかなど煮詰めておかねばならない。もしも、教師の方で今やっている問題・練習が全体の体系の中でどうかかわっているか生徒に対して少し触れてあげるだけで、生徒の体系認識がうんと確かになる。構造化の一手順を概略すると



となる。続いて単元および一時間の指導案作成と進む。本当に構造化しているかどうかの評価は、



合わせて構造知識が、知的生産性・操作化可能性へ転移することをもって最終目標とすべきである。

第三に、価値観や感動を伴うことについて言及したい。「数学は情緒である」と言ったのは岡潔氏であるが、数学とかざらず他のすべての教科にあてはまりそうである。問題を解くに際して知からだけで攻めるのではなく、情の喚起も心掛けるべきである。その点で、新教材の導入は特に大切だと思う。いきなり新教材の追求に入るのを一歩譲って、ロマンの段階を設け、そこで教材に対する好奇心・意欲・興味をかきたてる方法もある。感動で体全体が震える状態、つまり深感の経験による学習は、きっと永続の学力保持に少なからず貢献するはずである。

新指導要領にうたわれている「人間性の育成」は、なにも道德・特別教育活動だけで育てられるものでない。一日の大半を過ごす教科教育にこそ求められるべきものである。教師が、教材をただ単に乾いたばらばらの知識で提供する愚を避け、せめて事前準備の段階で主体的判断に基づく価値観を教材ににじませて本番に臨むなら生徒の意欲・態度も変わるだろう。よく「～はこうなっています」式で生徒を導きながら、興味を示さないとこぼすことにかんがみ、お互いに配慮すべき事柄でないかと感じている。教師の教材観がにじんでいればこそ生徒は生徒なりに自主的に教材と自己のかかわりに成功し、教材に対する価値の目ざめや relevancy を確保としたものにできるはずである。

ここで結論として、上記の一般的学力規定に呼応させて英語学力を定義すると

- 英語学力とは
- ① 場に応じて適切な言語活動ができる(行動・技能)
 - ② 文がつくり出される原理がわかり更に新しい文がにつくれる(理解・創造)
 - ③ 外国語という未知の世界に触れ、価値観・興味関心がわく(感じる・意欲)

となると考えている。

Ⅲ 認知能力のとらえ方

認知能力の概念を考えるのに「認知能力とは…」と定義づけるより、むしろ対称的学習理論と見なされている刺激-反応理論と比較しながら進める方が理解し易い。その上、刺激-反応理論は、英語の Pattern Practice の理論的根拠にもなっているので、Pattern Practice を引合に出しながら認知論に基づくストラテジーとの違いを述べたい。

S-R 理論(刺激-反応)の歴史的発展経過を概観してみると、出発点は Wundt の introspection (内観法)に由来する。彼の学派は一般に structuralists と呼ばれ、心の動き、状態を研究することを特色とした。その後、この学派は大きく二つに別れ、その一つが内観法をまったく無視する学派つまり behaviorists となって発展する。内面の意識でなく overt behavior に中心をおくこの理論は、当然のことながら Thorndike に引きつがれ深化される運びとなる。その後の英語教育への適応は Bloomf-

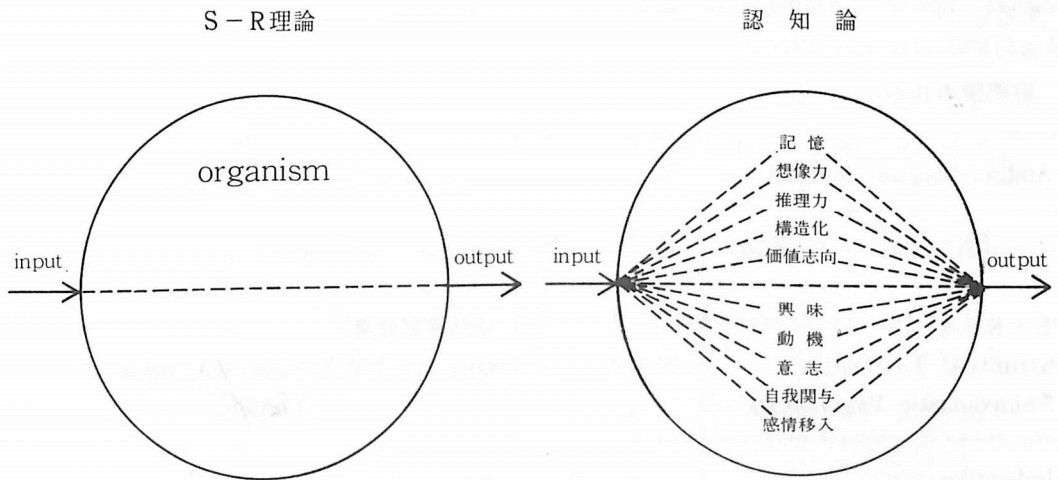
ield による。彼は、S-R理論と記述言語学を結びつけることに成功し、英語教育に多大の貢献を果たした。

一方、認知に相当する英語の cognition とはどんな意味がこめられているのだろうか。Kenneth Chastain によれば

The term "cognition" implies proceeding from mental understanding and awareness to practice, from studying a structure to seeing it used in context. In other words, the term "cognition" implies a conscious acquisition of "competence" followed by a conscious application of the "competence" in the conscious development of "performance" skills. (注7)

と定義づけられている。Cognitive Code-Learning という新語は、Carroll によって1964年、Grammar-Translation の現代版の含みをもって名付けられたものである。

ここで、語の定義と歴史的経過はこのくらいにし、両理論の目標・人間観・機能を図解で紹介する方に移りたい。



(目標) 正確な即時反応

(目標) 思考・創造力の育成

(人間観) ホモ・メカニクス

(人間観) ホモ・サピエンス

解 説

S-R理論型の学習の立場だと新しい情報がinputとしてO(生徒と考えてよい)に入っているのちでできるだけspeedyにOを貫き抜けることをもって最高とする。それに反して、認知型の学習においては、新情報が幾重にも屈折してoutputすると想定される。つまり、一旦新情報が入ると価値があるかどうかの吟味を経ながら既存の知識と結合、比較、分離等をし、構造化された核形成に向う。この間の洞察、

操作活動のプロセス中に、興味・意欲も点火される。知識と認識の大きな差は、一方が個々の事実の積み上げであるのに反し、他方は、事実の本質に迫りながらすべて事実の変化・発展の関連でとらえるところに存する。

認知学習が人間らしい複雑な回路をうかいする特徴をもつが、同時に忘れてならない点は、inputの質である。少なくとも認知能力をつけようとするなら、いくら学校教育の第一の目標が文化遺産の陶冶にあるにしろ、生徒の頭脳の調整を不能にする程無配慮な多量のinputは慎まなければならない。「少なく学んで多くを知る」学力の提唱は、まさにこの考えと符号するものであろう。量より質を重視するinput論の具体的姿が、実際の授業での精選・重点化である。

IV Audio – Lingual Method と Cognitive Code Learning Method

これまで述べてきた内容から判断して自明の如く、英語教育で採られている Pattern Practice は、S – R理論に根拠おく。現在、あまりにも学校現場で依存率の高い Pattern Practice を少し軌道修正し、認知論に関心を払うべきでなかろうか。Pattern Practice が主要な活動と目されている Audio – Lingual Method と認知中心の Cognitive Code Learning Method の比較検討を進めるうちに、修正方向が明らかになるだろう。

1. 両理論の比較

Audio – Lingual Method	比 較 点	Cognitive Code Learning Method
Automatic Use of Language	目 標	Intellectual Control of Language
S – R理論 Structual Linguistics Behavioristic Psychology	理 論 的 根 拠	認知学習理論 Gestalt 理論, Transformational Theory
Inductive Hearing と Speaking 重視 Analogy の活用	指 導 方 法	Deductive Four Skills 同時学習 Analysis による
Pattern Practice 要素 学 習	生徒の主なる 活 動	Communication Concept から表層構造へ
Mechanical Automatic Skill Habit Formation	評 価 の 観 点	Context – Centered Learner – Centered Awareness of Structure Intellect Inculcation of Rules Individualized Instruction

Quick Response Control No Error	望ましい 最終行動目標	Transferring of Learned Language No Response Control Flexible
------------------------------------	----------------	---

2. Audio-Lingual の問題点

(1) 固定化された学習

Audio-Lingual 法による指導にあっては、目標とする文や型に対する over learning が、安易に行われがちだ。over learning の結果として、生徒から stereotyped responses ばかり返ってきたり ability to select among possible alternatives が極度に少なくなる欠点が見られる。生徒が、練習過程中疑問をもったり、語義を意識したりするゆとりはなく、丁度線路の上を汽車が走るように機械的に走行するに等しい。言うなれば、生徒の思考過程を省略しているともいえる。第三者から見ると、授業風景は表面上とても華々しく、全部の生徒が優秀な生徒に映る。しかし、本当は生徒がただ教師の cue に答えているだけで一種の動物訓練と同じでないかという疑問が生じざるをえない。英語教師が、調教師の役目で満足すべきでない。

Audio-Lingual の中で中心的位置・機能をしめる Pattern Practice の真の意味をもう一度ここで確認しておくことは意義深い。そうすると、Pattern Practice の長短をよく知り、時と場に応じた駆使が一層効果的にできるものと期待される。

1. It is not pattern practice if the teacher takes the time to call on each student by name.
2. It is not pattern practice if the teacher allows students to reflect for 5 or more seconds prior to responding.
3. It is not pattern practice if the teacher engages in discussion midway through a drill.
4. It is not pattern practice if the students have their books open or if they in any way refer to printed words during the drill.
5. It is not pattern practice unless each successive response in a given drill is directed at a common structural problem.
6. It is not pattern practice if the drill material contains unfamiliar vocabulary.
7. It is not pattern practice unless nearly 100 percent of all student responses are complete, understandable, and fluent.
8. It is not pattern practice if more than 5 minutes are devoted to eliciting correct responses from 25 students using a 10-syllable pattern sentence.

(注8)

(2) 興味・関心の軽視

英語嫌いをつくり出している原因にいろいろあるが、Audio-Lingualからくる過剰練習もその一つでないかと想像される。元来人間は、同じことの繰り返しや、同じ活動の連続に耐えられないものだ。教師の動機づけがうまくいった場面でも持続時間に限界がある上、中学生程度の知的レベルになると、幼児が母国語を覚える方法に満足せず、論理で割り切る方に興味を抱くことがしばしばある。生徒が興味・関心をもつように配慮する理由は、とりもなおさず、英語に立ち向う激しい意欲こそが望ましい学習習慣形成と持続力の前提条件だからである。interest という語は、語源上から考察すると、未完から完成に至る没入状態を意味している。また、ヘルベルトは、「興味」は教育の方法概念でなく目的概念と言い切っている。英語の学力をつけようと Audio-Lingual 手法で教師が努力すればする程皮肉にも英語嫌いを生み出しているとしたらやはり問題と言わねばならない。

(3) 完べき練習の落とし穴

テープや教師を範とし常に正しい文に follow したり、文の一部を入れ換えたりする操作が主であると、一見全然問題がないように見える。しかし、完成された正確さに習熟させるところに落とし穴がありはしないか。学校での練習というのは自由に mistakes をおかしても許されるから練習というのである。最初から正しいものばかりに馴らされていると、生徒は boundaries of correctness を知らないで発達する。例えば、narrow, shallow の比較級形は語尾に er をつける形が正しく事実その練習をよくやる。しかし、同じ disyllabic adjective でも useful, childish 等の単語は er を語尾につけるのではなく前に more をおくことになっている。もし、最初にあげた形容詞類に er をつける練習だけ行い十分比較級形を理解したとするなら正しい学び方でない。そうでなく、類推によって生徒が usefuler の形を創作し、次に教師から誤りと指摘を受け訂正される経験、つまりははっきりした mistakes をやることなければ英語は自分のものにならない。oral 主体の授業にあっては、生徒の反応・繰り返しが完べきで参観者に強い印象を与えがちであるが、華やかさの裏に潜む落とし穴に注意しなければならない。

(4) 認知・創造力の欠如

先の S-R 理論と認知論の比較対照図で明らかなように、Audio-Lingual 法によると人間特有の思考過程無視に随する恐れがある。心理学の説くところによると、子供の抽象能力は8歳ぐらいから始まり12歳ころを境にして急速に伸びるといわれている。すなわち、中学生時代は、具体的操作から抽象的操作への発展段階とみなしてよい。このことは、言葉をかえて言うと、中学生の論理的思考に訴える戦略をもっと採用すべきだということを意味している。

近年、大脳生理学の発達が目ざましく従来の言語理論で説明つかなかった部分に解明の光を照らしてくれるようになった。この方面では John T. Lamendella の考え方が示唆に富む。要約すると

- ① 次の分類のように言語活動を3つの分類に分けた時、Pattern Practice は Level III まで達しない活動で認知能力・創造性に関係がない。
- ② Pattern Practice 中心の教授法では、生徒の健全な脳の発達を阻害さえする恐れがある。

Level I	{	Accurate Auditory Perception	
		Accurate Verbal Production	
Level II	{	Phonological Organization	
		Grammatical Organization	
		Semantic Features of Lexical Item	
Level III	{	Cognition	
		Creative Aspects	(注9)

(5) Meaningful Context の無視

構造言語学に慣れていると、表層構造にのみとらわれ表層構造が同じなら深層構造も同じと割り切って考えがちである。実際上は、次例で明らかなように(疑問文に対する答えの違い)、機械的対処でまされない場合がしばしば起こる。

{ What are you looking for ? → I'm looking for my pen.
 { What are you running for ? → I'm running because I'm late.

生徒は、どちらも同種文型の疑問文と理解する恐れがあるので、例の如く疑問文に対する答えを対照的に提示してみたり、文法用語を少しさしはさむなどの指導で、生徒は oral の底に横たわる微妙な変化に気づき、かつより正確な把握に至る。

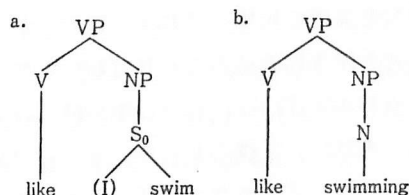
教室の Pattern Practice でよく問題になる例をもう一つ取り上げたい。それは、動名詞に関する練習である。

I like swimming.

この件に関しては、明快な解説が中島文雄氏の著書に載っているから、そのまま引用したい。

(48) I like swimming.

これは「(自分が)泳ぐこと」を好むとも、「水泳」というスポーツが好きだという意味にもなる。Ⅷ (50) b. で I hate lying を動名詞の例としてあげたが、これも「(自分が)うそをつくこと」とも「虚言」という動作名詞ともとれる。動作名詞は動名詞がさらに名詞化して真の名詞になったものである。両者の文法的なちがいを図示すれば次のようになる。



a. が動名詞, b. が動作名詞の場合である。a. では swim → swimming という変換がみられるが, b. でははじめから swimming という名詞があるのである。動名詞も結局は NP であるから like の目的語といってよいが, swimming の意味上の主語が like の主語と同一であるから, like との結合が動作名詞よりも密接である。What do you like ? という問いに対

(注 10)

(1) 言語習得過程の見直し

しかし、子供の適応力がこれほど迫力があるのは、言語の類似性だけで説明しきれない。それでは、他の何の原因に由来するのだろうか。それは、子供のもっていることばの生得的特質によると考えてよいのではないか。結局ことばは、「習得」されるのではなく、「生得的」で、外部の刺激に呼応して触発されながら発達するものである。

2. Generalization の場の確保

最近の授業の傾向から見ると、導入については帰納法が多く採用されている。上級の生徒は、自分で帰納法の過程でルールを抽出できるが、中以下の生徒のためには、整理の段階あたりで底に流れているルールをつかませる具体的方法が工夫されねばならない。生徒の心的プロセスを分析してみると、生徒のどこに、論理的操作の誤りがあるか発見できる。例えば、教材の論理的流れと、生徒の実際の論理的操作上の流れを比較検討してみると次のようになる。

関係代名詞で一文にする例

{ The dictionary is mine.
You used it.

(予想される論理的流れ)

- 1. 2文のそれぞれの意味は。
- 2. 2文に共通な語は。
- 3. 共通語のどちらがカットされるか。
- 4. はめこまれる場所は、又先行詞はどれか。
- 5. 関係代名詞を入れるとすると何格の関係代名詞か。
- 6. 2文の結合操作。
- 7. 完成した文の全体の意味は。

(A君の操作の流れ)



3. All Sense Modality の活用

人間のあらゆる感覚に、可能な限り、訴えた方がそれだけ知識・技能が定着するといわれている。よく、聞いて分からなければ見て分かるようにし、それでも駄目なら触れてみさせるなど日常的に行われている。その上、ある生徒にとって耳から情報が入った方が易いのに反して、目から導入してもらった方がより分かり易い生徒もいるはずである。してみると、全感覚に働きかける指導法に研究の余地がある。

県立教育センターの定期研修員として2年間「英語の読むことの言語活動」のテーマに取り組んで成果をまとめた石田宣征氏（上越・城西中学）は、内容が正しく表現されるように音読する態度を養うため、動作化が効果的だと指摘している。その論文の中で、実施後、生徒がどのような反応を示したかが載っている。参考のためその部分だけ紹介する。

- 1) ドラマをやってみておもしろかった。楽しかった。また、やってみたい。…………… 10人
- 2) 難しかったこと。
 - せりふを覚えること。…………… 9人
 - せりふに表情をつけること。…………… 11人
 - 動作、ふりつけが難しかった。…………… 11人
 - むづかしかった。…………… 2人
 - 人の前であがった。…………… 3人
 - ドラマの難しさがわかった。…………… 4人

以上の生徒の声をまとめると、難しさはあるが、楽しかったと言うことだろうか。また、物語全

体の意味をとらえるのに、今回のような読み方がよいと言う生徒は31人。また、物語を楽しむには、ドラマ化した方がよいと答えた者は36人にのぼり、全体として、この lesson を楽しんで学習することができたようである。

(2) The Ants and the Grasshopper の場合についても、ドラマ化をすることは、39人中31人が、物語を楽しむには、大変よかったと答えている。

しかし、どちらの場合についても、ドリル学習、特に writing については、負担が後で増すことを訴えているので、今後は、工夫を重ねていく必要がある。

(注11)

4. Personal or Interpersonal の表現訓練

Humanizing を尊重した英語教育への試みの一環として、型にはまった思考の練習を乗り越えた creative 能力伸長への大きな動きがある。その一方で授業の能率化の邪魔や評価の困難性という美名に隠れ、生徒個々の自由な発露がおさえられてきたという反省もある。認知論による授業では、学習者が自己を失わず、ある型の訓練の場合でも最後には自己に帰ることを忘れてならないものとする。すると当然のことながら、生徒の originality を生かすことが至上命令となり、例えば次の方法は手軽なものとして実践に加えられ得る。

(型) The name of my teacher is Mr. Smith.

↓

(自己表現) The name of my | | is | |

Pair 練習の時に、認知を高めようと期待するなら、response にも一考があてしかるべきである。

① Silent Rehearsal of Response の例

T: Is this a notebook or a book?

P: (silent)

T: Is this a notebook or a book?

P: It's a book.

(Tの質問に対してPはすぐ音を出して答えるのではなく心の中で答える。もう一度質問されたら音声で答える)

② Variety of Response の許容例

What did you have on breakfast this morning?

→ I overslept and didn't have anything.

VI 認知能力育成の具体的教材分析

これまで述べてきた指導技術だけでは片手落ちで、次に教材の方に是非とも視点を変えなければならない。英語科の場合、他の教科と違って教材というと教科書と言われる程、教科書への依存度が高い。そこに、教科書研究の意味が一つある。教材研究の必要性は、今さら触れるまでもない。ただ一つ、一般的な教材研究必要の理由の他に、英語科としての特別の理由を大きく加えるなら週授業時数3時間体制下での学力の把持力確保があげられる。週3時間になると、よほど注意しない限り、学習内容が単位時間・単元毎にばらばらになり、脈絡のないこま切れ知識となる。そして、生徒が有機的関連のある構造化された知識、触手の多い知識をもつためには、まず大前提として教師自身が教材分析を通じて、詳しく精通していなければならない。以上のような立場から、新しい英語教科書（昭和56年度から使用）のいくつかの分野にわたって教材分析を試み参考に供したい。

1. 教材分析 その1

教材分析の観点

- ・各指導項目の導入の行われ方を教科書毎に探り、主なる導入文例をあげる。
- ・各指導項目の全体の中における位置づけ、特に他の文法事項との関連から見て、どんな文法項目を学習してから本時の文法に入り、そして続いてどのように発展していくか。

昭和56年度中学校使用教科書の略号一覧

CE	The New Crown English Series	(三省堂)
EE	New Everyday English	(中教出版)
HE	New Horizon English Course	(東京書籍)
PE	New Prince English Course	(開隆堂)
TE	Total English	(秀文出版)

第一学年の部

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
進行形	C E	I <u>am speaking</u> to you now. I <u>am sitting</u> on the chair.	絵による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 助動詞 can + 動詞の原形を学習し、原形概念をつかませてから進行形に入る。 ◦ Be 動詞の性質として次の3種類を学習してから入る。 <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">Pred →</div> <div style="font-size: 2em;">{</div> <div style="margin-left: 10px;"> N (I am a girl) Adj (His store is old) Loc (She is in her room) </div> </div> ◦ 進行形学習後 There is ~ の型へ進む。
	E E	Judy plays the guitar. Judy <u>is playing</u> the guitar now.	絵による場面設定と現在形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ C Eの教科書と同じく can の学習をしてから入る。 ◦ 進行形学習後 <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">There is ~ の型</div> <div style="font-size: 2em;">}</div> <div style="margin-left: 10px;">へ進む</div> </div> ◦ Pred → (Loc)
	H E	I play baseball every Sunday. I <u>am playing</u> baseball now.	現在形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Be 動詞の性質をすべて学習した後、つまり最後の課で進行形を扱う。 ◦ 本文では、次のように存在の Be 動詞と組み合わせている。 Jane, where are you ? I am in the kitchen. I am helping Mother.
	P E	He studies every day. He <u>is studying</u> now.	現在形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 前課で What time ~ ? と時間の概念を先にやってから入る。 ◦ 本文では H E と同じように存在の Be 動詞と組み合わせている。 We are in Disneyland now. In this picture, I'm speaking to Mickey Mouse. ◦ 進行形を学習後 <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">Thers is ~</div> <div style="font-size: 2em;">}</div> <div style="margin-left: 10px;">へ進む</div> </div> ◦ can + 動詞の原形

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
進行形	TE	Akemi, are you busy now ? Yes, mother, I <u>am reading</u> a book.	言語文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> 助動詞 can, There is ~ を学習してから進行形に入り, 続いて次のような Be 動詞をやる。 Who is that boy ? How tall is he ? Here is my album.
複数形	CE	This is a block. These are <u>blocks</u> . That is a card. Those are <u>cards</u> .	単数形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> I have a book など単数形を徹底的に練習後入る。 How many cards do you have ? へ発展する。
	EE	I have a cat. I have two <u>cats</u> .	絵と単数形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> 三人称単数現在のとき動詞に s をつける項目を学習後, 名詞の複数形に入る。 Paul has blue eyes. We are students. How many cats do you have ? } へ発展する
	HE	I have an album. I have two <u>albums</u> .	単数形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> I have a cat. など単数形を徹底的に練習後入る。 How many pens do you have ? Do you have any brothers ? } へ発展する
	PE	I have a pencil. I have two <u>pencils</u> .	単数形の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> I have a pen など単数形を徹底的に練習後入る。 Do you have any coins ? We are students. } へ発展する
	TE	I like baseball. I have a bat and two <u>gloves</u> . I need a glove. Do you have two <u>gloves</u> ?	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> I use a book. など単数形を徹底的に練習後入る。 We are new students. They are good friends. } へ発展する 名詞に全然冠詞がつかない例も同時に扱う。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
命令文	C E	This is a word, too. <u>Read</u> this word, E mi.	絵と言語文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Have 動詞の直後に入る。 ◦ 一般動詞のうち, use だけ命令文に入る前に学習済みである。 ◦ Let's ~ へ発展する。
	E E	You play tennis. <u>Play</u> tennis.	普通の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 一般動詞のうちかなりの動詞が命令文に入る前に学習済みである。 ◦ Let's ~ へ発展する。
	H E	<u>Stand up</u> , Ken. <u>Look at</u> these words. Please read them.	絵による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ E E と同じように一般動詞がかなり進んでから命令文に入る。 ◦ Let's ~ へ発展する。
	P E	You collect coins. <u>Collect</u> coins.	普通の文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 一般動詞のうち, know, like のみ命令文に入る前に学習済みである。 ◦ Let's ~ Don't + 動詞 ~ } へ発展する。
	T E	Where is it ? It is near the sea. We have good fish. <u>Come</u> to my town some day.	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 一般動詞のうちかなりの動詞が命令文に入る前に学習済みである。 ◦ Let's ~ へ発展する。
三人称単数現在の動詞形	C E	I have a friend in England. His name is Tom. He <u>plays</u> football.	文脈と語変化	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 一般動詞はかなり学習済みである。 ◦ 三人称の疑問文・否定文 Who cooks dinner? } へ発展する。
	E E	I know Judy. Tony <u>knows</u> Judy.	語変化と対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 一人称・二人称の疑問文・否定文はよく練習済みである。 ◦ 三人称の疑問文・否定文へ発展する。 ◦ 本文に入ると He, She 以外の Everyone, It 等が主語となる文に発展する。
	H E	I like tennis. Ken <u>likes</u> tennis.	語変化と対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ He has ~ の疑問文・否定文を学習済みである。 ◦ 三人称の疑問文・否定文へ発展する。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
三人称単数現在の動詞形	P E	I like dogs. He <u>likes</u> dogs.	語変化と対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ He has ～ の肯定文だけは学習済みであるが、疑問文・否定文はまだである。 ◦ 三人称の疑問文・否定文へ発展する。
	T E	Sadao <u>likes</u> summer. He <u>swims</u> . He <u>plays</u> games with his friends.	絵と演えきの説明	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 一般動詞の導入は早くから行われているので、三単現 s 形も早い課から始まる。 ◦ 三人称の疑問文・否定文へ発展する。

指導項目	教科書	導入順序と文例	特徴
疑問代名詞	C E	<u>What</u> is this ? <u>Who</u> is this girl ? <u>How</u> do you use the saw ? <u>How</u> many cards do you have ? <u>Whose</u> guitar is that ? <u>What</u> time is it now ? <u>Which</u> is Friday ? <u>How</u> old is his bicycle ? <u>Who</u> cooks dinner ? <u>When</u> does he run ? <u>Where</u> do they live ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Whose is this book ? の型は扱わない。 ◦ What is on the desk ? の型は扱わない。 ◦ Who cooks ? の型の修得をめざしている。
	E E	<u>What</u> is this ? <u>Whose</u> album is this ? <u>Whose</u> is this ? <u>How</u> many cats do you have ? <u>How</u> old is Roy ? <u>Who</u> is that student ? <u>What</u> time is it ? <u>When</u> do you play tennis ? <u>Where</u> is the book ? <u>What</u> is on the desk ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Which は一年生で扱っていない。 ◦ Who cooks ? の型は扱わない。 ◦ Who の学習は比較的小さく扱う。

指導項目	教科書	導入順序と文例	特徴
疑問代名詞	H E	<u>What</u> is this ? <u>Whose</u> cap is this ? <u>Who</u> is this ? <u>Which</u> boy is Masao ? <u>How</u> many pens do you have ? <u>When</u> do you swim ? <u>What</u> day is today ? <u>Where</u> is your radio ? <u>What</u> is on the table ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Which は他の疑問詞と違って目標文にかかげず、本文で軽く触れる。 ◦ Who cooks ? の型は扱わない。
		<u>What</u> is this ? <u>Who</u> is that girl ? <u>Whose</u> box is this ? <u>Which</u> is your guitar ? <u>Whose</u> (book) is that ? <u>How</u> old are you ? <u>When</u> do you play tennis ? <u>Who</u> collects coins ? <u>What</u> time is it ? <u>How</u> many pens do you have ? <u>Where</u> is the book ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ What is on the desk ? の型は扱わない。 ◦ How many 複数名詞 ～ の学習はややおそく扱う。
		<u>What</u> do you like ? <u>Where</u> do you live ? <u>What</u> time is it ? <u>When</u> do you practice ? <u>What</u> day of the week is today ? <u>How</u> many events do you have ? <u>Who</u> is that boy ? <u>How</u> tall are you ? <u>Which</u> are the winter months ? <u>Whose</u> book is that ?	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Who cooks ? の型は扱わない。 ◦ What is on the desk ? の型は扱わない。 ◦ When, Where を早く学習するが, Who はおそく扱う。

第二学年の部

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
受動態	C E	English <u>is used</u> by a lot of people. The wild animals <u>are not killed</u> by people.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ○ 不定詞と動名詞の学習の間にはさんで受動態をやる。 ○ 受動態の一連の流れは受動態現在 → 受動態過去 → 受動態の疑問文となる。
	E E	The girl opened the door. The door <u>was opened</u> by the girl. In the fall of 1920, the girl <u>was found</u> by a man.	能動態との対比	<ul style="list-style-type: none"> ○ 不定詞、動名詞の学習後受動態に入る。 ○ 受動態の一連の流れは受動態過去 → 受動態現在 → 受動態の打消文・疑問文となる。
	H E	Every student likes Miss Lemay. Miss Lemay <u>is liked</u> by every student. In Canada, both French and English <u>are spoken</u> .	能動態との対比	<ul style="list-style-type: none"> ○ 不定詞、動名詞の学習後で、しかも第二学年の最後の文法事項となる。 ○ 受動態の一連の流れは受動態現在 → 受動態過去 → 受動態の疑問文となる。
	P E	English <u>is studied</u> in many countries. Miss Brown <u>is liked</u> by the students.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ○ H E と同様第二学年の最後の文法事項となる。 ○ 受動態の一連の流れは受動態現在 → 受動態現在の疑問文 → 受動態過去となる。
	T E	His school <u>is visited</u> by Japanese farmers. It <u>is visited</u> by Japanese farmers.	絵と文脈	<ul style="list-style-type: none"> ○ H E, P E と同様第二学年の最後の文法事項となる。 ○ 受動態の一連の流れは受動態現在 → 受動態現在の疑問文 → 受動態の過去となる。
過去形	C E	I <u>walked</u> to school yesterday. Alice <u>came</u> to a strange country. Jiro <u>was</u> in the bathroom. Mother and I <u>were</u> in the kitchen.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ○ 第一学年の動詞の基礎の上に立って一般動詞の過去 → Be 動詞の過去の順となる。 ○ 過去形に続いて過去進行形 → 未来形へと発展する。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
過去形	E E	I play tennis. I <u>played</u> tennis. Judy <u>made</u> cakes yesterday. Tony <u>was</u> thirteen years old last year. Tony and Judy <u>were</u> thirteen years old last year.	現在文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 助動詞学習後に一般動詞の過去 → Be 動詞の過去の順となる。 ◦ 過去形に続いて過去進行形 → 未来形へと発展する。
	H E	Today is Saturday. Yesterday <u>was</u> Friday. They <u>were</u> in the seventh grade last year. I <u>played</u> tennis yesterday. I <u>went</u> to the library last Friday.	現在文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 第一学年の動詞の基礎の上に立って Be 動詞の過去 → 一般動詞の過去の順となる。 ◦ 過去形に続いて, 比較級・最上級・不定詞を間にはさみながら過去進行形 → 未来形へと発展する。
	P E	I am happy. I <u>was</u> happy. You <u>were</u> happy. She <u>was</u> eating lunch. They <u>were</u> eating lunch. I <u>played</u> tennis yesterday. I <u>came</u> here yesterday.	現在文との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 第一学年の動詞の基礎の上に立って Be 動詞の過去 → 過去進行形 → 一般動詞の過去の順となる。 ◦ 過去形を全部一括集中学習後, 比較級・最上級, become, look の用法を経て未来形へと発展する。
	T E	We <u>learned</u> about sister cities. The second year students <u>went</u> to Hakone. The day after the outing <u>was</u> a holiday.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 不定詞と動名詞学習後に, 一般動詞の過去 → Be 動詞の過去 → 過去進行形となる。 ◦ 過去形に続いて未来形へすぐに発展する。
未来形	C E	We <u>are going to have</u> a party. She <u>will come</u> to the party.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 過去形を学習後に未来形に入る ◦ must, Shall I ~ ? Will you ~ ? may の助動詞へ発展する
	E E	I study English in the afternoon. I <u>am going to study</u> English this afternoon. Judy <u>will talk</u> about Japan tomorrow.	現在形との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 過去形を学習後に未来形に入る ◦ Will you ~ ? Shall I ~ ? へ発展する。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
未来形	H E	I play the piano every day. I <u>am going to play</u> the piano tomorrow. I <u>will tell</u> you more about my school life in my next letter.	現在形との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 過去形を学習後に未来形に入る ◦ Will you ~ ? have to の助動詞へ発展する。
	P E	I watch TV every evening. I <u>am going to watch</u> TV this evening. He <u>will play</u> tennis tomorrow.	現在形との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 過去形を学習後に未来形に入る ◦ may, must, have to, Shall I ~ ? へ発展する。
	T E	I <u>will go</u> back to Canada tomorrow. I <u>am going to write</u> about our parks and mountains.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 過去形を学習後に未来形に入る ◦ will と be going to の用法の間に must, have to, may, の学習がはさまり、未来形学習後 Will you ~ ? } へ発展する Shall I ~ ? }
不定詞	C E	He wants <u>to work</u> in a restaurant. She has a lot of work <u>to do</u> . My mother works <u>to help</u> sick people.	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 助動詞学習後不定詞に入る。 ◦ 不定の名詞用法・形容詞用法・副詞用法の順に進んだ後、受動態へと発展する。
	E E	Judy likes watching television. Judy likes <u>to watch</u> television. I went there <u>to buy</u> a racket. I have a lot of things <u>to eat</u> .	動名詞用法との対比	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動名詞を学習後に不定詞に入る ◦ 不定の名詞用法・副詞用法・形容詞用法の順に進んだ後、受動態へと発展する。
	H E	Mike went to the library. He studied English there. Mike went to the library <u>to study</u> English. I want an apple. I want <u>to eat</u> an apple. I want <u>to show</u> you some pictures. I have some pictures <u>to show</u> you.	文脈による文の結合と転換	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 動詞の過去形用法とからませながら不定詞の副詞用法へ入っていく。 ◦ 不定詞の副詞用法・名詞用法・形容詞用法と進んだ後、動名詞へ発展する。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
不定詞	P E	<p>I want a watch.</p> <p>I want <u>to buy</u> a watch.</p> <p>I wanted <u>to buy</u> a watch.</p> <p>I went to the store <u>to buy</u> a watch.</p> <p>I want <u>to eat</u> something.</p> <p>I want something <u>to eat</u>.</p>	文脈による文の拡充転換	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 助動詞学習後に不定詞に入る。 ◦ 不定詞の名詞用法・副詞用法・形容詞用法と進んだ後、動名詞へ発展する。
	T E	<p>I like <u>to cook</u>.</p> <p>Lassie came <u>to meet</u> Joe.</p> <p>Kunio has many books <u>to study</u>.</p>	本文の文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 不定詞の用法を一括して学習せず、名詞用法と副詞用法の間に30頁、副詞用法と形容詞用法の間に11頁とあき、その間に他の要素を学習することになる。
形容詞および副詞の比較級・最上級	C E	<p>Japan is <u>smaller</u> than Australia.</p> <p>Australia is as <u>large</u> as America. (以上L. 1)</p> <p>This is <u>the fastest</u> railroad in the world.</p> <p>This train runs <u>faster</u> than that train.</p> <p>The train runs <u>fastest</u> of all the trains. (以上L. 2)</p> <p>Television is <u>more interesting</u> than radio.</p> <p>Baseball is <u>the most popular</u> of the four.</p> <p>We can learn a lot of things <u>more quickly</u>.</p> <p>We can study languages <u>most easily</u> by television. (以上L. 6)</p>	絵と文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 第一学年の形容詞・副詞の基礎の上に比較級・最上級に入る。 ◦ L. 単位で一応まとめをつけながらL. 6までに導入をおわり、不規則変化の better, best は後半の本文で導入するはこびとなる。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
形容詞および副詞の比較級・最上級	E E	<p>Tony is fourteen years old. Roy is eight years old. Tony is <u>older</u> than Roy. Paul is <u>the tallest</u> of the three. Paul is as <u>tall</u> as his father. (以上 L. 2)</p> <p>Mrs. Newman gets up <u>earlier</u> than Mr. Newman. Roy runs <u>fastest</u> in his class. This flower is <u>more beautiful</u> than that flower. This flower is <u>the most beautiful</u>. (以上 L. 6)</p> <p>Judy can sing <u>better</u> than Tony. Judy can sing <u>best</u> in her class. (以上 L. 7)</p>	文脈による文の結合と転換	<ul style="list-style-type: none"> 第一学年の形容詞・副詞の基礎の上に2課より比較級・最上級に入る。 L. 2で形容詞, L. 6で副詞, L. 7で不規則変化と各課でまとまりをつけながら導入を進める。
	H E	<p>Mike is <u>older</u> than Nancy. Nancy is <u>the youngest</u> of the four. I am as <u>tall</u> as Mike. (以上 L. 1) He can swim <u>faster</u> than Jane and Mike. He can swim <u>the fastest</u> of the three. (以上 L. 3) This picture is <u>more beautiful</u> than that picture. This picture is <u>the most beautiful</u> of all. (以上 L. 7)</p>	絵と文脈による場面の設定	<ul style="list-style-type: none"> 第一学年の形容詞・副詞の基礎の上に比較級・最上級へ入る。 L. 1で形容詞, L. 3で副詞, L. 7で多音節の形容詞と各課でまとまりをつけながら導入を進める。 不規則変化は基本文に載せないでL. 1の本文の中で扱っていく
	P E	<p>This car is small. This car is as <u>small</u> as that one. This car is <u>smaller</u> than that one. This car is <u>the smallest</u> of the three. (以上 L. 4) This flower is <u>more beautiful</u> than that one. This flower is <u>the most beautiful</u> of all. (以上 L. 5)</p>	形容詞の原形との対比	<ul style="list-style-type: none"> 第一学年の形容詞・副詞の基礎の上に比較・最上級へ入る。 L. 4で形容詞, L. 5で多音節の形容詞, L. 6で副詞と不規則変化と各課でまとまりをつけながら導入を進める。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
形容詞および副詞の比較級・最上級		I can run <u>faster</u> than Ellen. He can run <u>fastest</u> in the class. I like tennis <u>better</u> than baseball. I like tennis <u>best</u> of all sports. (以上 L. 6)		
	TE	He is <u>older</u> than I. Her country is <u>the largest</u> island in the world. (以上 L. 1) Canadian parks are <u>more beautiful</u> than Japanese parks. Our parks are <u>the most beautiful</u> in the world. (以上 L. 9) The machine milks the cows <u>faster</u> than a man. The machine does the work <u>fastest</u> and <u>cleanest</u> . (以上 L. 10) I have a better suggestion. We can give a prize for <u>the best</u> handwriting. (以上 L. 7 の本文)	絵と文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> 第一学年の形容詞・副詞の基礎の上に比較・最上級に入る。 L. 1 で形容詞, L. 9 で多音節の形容詞, L. 10 で副詞, L. 7 で不規則変化と各課でまとまりをつけながら導入を進める。
動名詞	CE	You can start <u>talking</u> now. I like <u>skiing</u> and <u>skating</u> . My hobby is <u>collecting</u> stones.	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> 受動態の学習に続いて動名詞に入る。 動名詞を学習後, 感嘆文へ進む。
	EE	Tony plays the piano every day. Tony likes <u>playing</u> the piano.	語形と文脈	<ul style="list-style-type: none"> 未来を表す助動詞に続いて動名詞に入る。 動名詞を学習後不定詞へ発展する。
	HE	Ken was playing baseball. Ken enjoyed <u>playing</u> baseball.	語形と文脈	<ul style="list-style-type: none"> 不定詞の形容詞用法に続いて動名詞に入る。 動名詞を学習後, 主語 + look + 形容詞, 感嘆文へ進む。
	PE	I like to take pictures. I like <u>taking</u> pictures.	不定詞との対比	<ul style="list-style-type: none"> 不定詞の 3 用法に続いて動名詞に入る。 動名詞を学習後受動態へと進む。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
動名詞	TE	She likes <u>using</u> the library. We can start <u>learning</u> today.	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ○ 不定詞の名詞用法に続いて動名詞に入る。 ○ 動名詞を学習後、動詞の過去形に文法の重点は移る。

第三学年の部

指導項目	教科書	導 入 文 例	導入方法	位 置 づ け
関 係 代 名 詞	C E	She saw a cat <u>that</u> had gray eyes. She saw a woman <u>who</u> was large and too white. This is a watch <u>which</u> was given me by my father. This is a book <u>that</u> I read yesterday. We have many ways <u>which</u> we use for communication. Chieko is a girl <u>whom</u> Jim likes. There is one interesting thing (<u>that</u>) I learned today.	本文の文脈による場面設定	◦ 現在完了を学習後に関係代名詞に入る。 ◦ 関係代名詞を学習後 tell + 目的語 + to 動詞 ask + 目的語 + to 動詞 動詞 + 名詞節 (目的語) } へ進む。
	E E	I have a friend. He speaks English well. I have a friend <u>who</u> speaks English well. I saw a building <u>which</u> stood on the hill. Judy has a doll <u>that</u> was made in Japan. This is the biggest plane <u>that</u> I have ever seen. The dictionary <u>which</u> you used is mine. The doctor <u>whom</u> you know is my uncle. I know a boy <u>whose</u> name is Roy. Mrs. Scott is a teacher (<u>whom</u>) we all know well.	文脈による文の結合	◦ 現在分詞・過去分詞の後置修飾用法を学習後、関係代名詞に入る。 ◦ 関係代名詞を学習後 動詞 + 名詞節 (目的語) ask + 目的語 + to 動詞 tell + 目的語 + to 動詞 } へ進む。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
関係代名詞	H E	<p>I painted a picture yesterday. This is the picture I painted yesterday. I know the boy <u>who</u> came here yesterday. Mike has a camera <u>which</u> is better than mine. Mike has a camera <u>that</u> is better than mine. A story is told about a great artist <u>whose</u> works changed the history of art.</p>	構文の対比	<p>◦ 過去分詞・現在分詞の後置修飾用法を学習後、関係代名詞に入る。</p> <p>◦ 関係代名詞を学習後</p> <p>tell + 目的語 + to 動詞 ask</p> <p>動名詞の主語用法</p> <p>へ進む。</p>
	P E	<p>I have a friend. She sings very well. I have a friend <u>who</u> sings very well. That's a new store <u>which</u> opened last week. Our teacher has a car <u>that</u> has two doors. Mr. Brown is a teacher (<u>whom</u>) everyone likes. Here is a picture (<u>that</u> or <u>which</u>) my uncle painted.</p>	文脈による文の結合	<p>◦ 現在分詞・過去分詞の後置修飾用法と動詞＋名詞節（目的語）の用法学習後、関係代名詞に入る。</p> <p>◦ 関係代名詞は、第三学年の文法項目の最後である。</p>
	T E	<p>I have friend <u>who</u> lives in Canada. See that pole <u>which</u> is standing in the square. The people <u>that</u> were in the shop and houses came to watch. So you have a person <u>whom</u> you admire very much. I have the diary <u>which</u> she wrote. She told us about a party <u>that</u> she saw. They could not drink the milk Joy gave them.</p>	本文の文脈による場面設定	<p>◦ 現在分詞・過去分詞の後置修飾用法と動詞＋名詞節（目的語）の用法学習後、関係代名詞に入る。</p> <p>◦ 関係代名詞は第三学年の文法項目の最後である。</p>

第三学年

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
現在完了	C E	I <u>have lived</u> here since 1977. I <u>have lived</u> in Japan for four years. I <u>haved visited</u> Nara three times. I <u>haved just read</u> a book.	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> 受動態で by + 行為者のつかない型や動名詞の主語用法学習後、現在完了に入る。 現在完了を学習後関係代名詞へ進む。
	E E	{ I came here ten years ago. I still live here now. I <u>have lived</u> here for ten years. I <u>have seen</u> him before. I <u>have just listened</u> to the news.	文脈による場面設定と文の結合	<ul style="list-style-type: none"> 時制の一致を学習後、現在完了に入る。 現在完了をまとめてやらないで、間に It is ~ for ~ to 動詞の型 動名詞の主語用法 をはさんで学習する。
	H E	{ I came to Tokyo three years ago. I am still in Tokyo. I <u>have been</u> in Tokyo for three years. I've <u>already washed</u> it. Have you ever <u>read</u> this book?	文脈による場面設定と文の結合	<ul style="list-style-type: none"> V + 名詞節の学習後、現在完了に入る。 現在完了を学習後過去分詞と現在分詞の後置修飾へ進む。
	P E	I am writing my name. I <u>have just written</u> my name. Have you <u>visited</u> Nara? I <u>have lived</u> here for three years.	進行形との対比	<ul style="list-style-type: none"> 付加疑問文, call + O + C の型を学習後、現在完了に入る。 現在完了を学習後 It is ~ for ~ to 動詞の型へ進む。
	T E	We <u>have waited</u> for you since 8 o'clock. Have you ever <u>visited</u> Kyoto? Amundsen <u>has already been</u> there.	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> V + how to 動詞の型と call + o + c の型を学習後、現在完了に入る。 現在完了を学習後動名詞の用法(主語の働きと前置詞の目的語)へと進む。

指導項目	教科書	導入文例	導入方法	位置づけ
分詞の後置修飾	C E	I saw something interesting in the park. I went to a place <u>called Speakers' Corner</u> . Here is a picture of people <u>waiting for buses</u> .	形容詞の後置修飾との対比	<ul style="list-style-type: none"> 主格の関係代名詞と目的格の関係代名詞の間に学習する。
	E E	Look at that star. It is falling. Look at that falling star. I know that boy. He is standing under the tree. I know that boy <u>standing under the tree</u> . The wall was painted by Mr. Newman. Look at the painted wall. I have a watch. It was made in Japan. I have a watch <u>made in Japan</u> .	文脈と文の合成	<ul style="list-style-type: none"> 現在完了学習後に分詞の後置修飾へ入る。 後置修飾用法を学習後関係代名詞へ発展する。
	H E	The camera was made in Japan. I have a camera <u>made in Japan</u> . The girl is talking with Fred. The girl <u>talking with Fred</u> is Jane.	受動態と進行形との対比	<ul style="list-style-type: none"> 現在完了学習後に分詞の後置修飾へ入る。 後置修飾用法を学習後関係代名詞へ発展する。
	P E	The student is sitting near the window. He is Ken. The student <u>sitting near the window</u> is Ken. This camera was made in Japan. This is a camera <u>made in Japan</u> .	文脈と文の合成	<ul style="list-style-type: none"> 現在完了と ask + 目的語 + to tell 動詞を学習後に後置修飾へ入る。 名詞節を導く間接疑問詞を経て関係代名詞へ発展する。
	T E	He described the people <u>living there</u> . They found old city walls <u>covered with earth</u> .	文脈による場面設定	<ul style="list-style-type: none"> 動名詞の主語用法・前置詞の目的語用法と It is ~ for 目的語 + to 動詞を学習後に後置修飾へ入る。 後置修飾用法を学習後関係代名詞へ発展する。

2. 教材分析 その2

教材分析の観点

- ・各指導項目の導入に当り，基礎学力定着と目標分析の視点から，新教材学習の前提として何を知っていなければならないか。
- ・各教科書毎の前提内容の特徴を，個々にあげるのではなく主なる共通の特徴を総括的にまとめる。

第一学年の部

指導項目	教科書	前提内容	新学習内容	前提条件の特徴
形容詞 (限定・叙述用法)	CE	He is a student. I am a girl.	He is a <u>good</u> student. I am <u>sleepy</u> .	◦ 形容詞の限定用法がわかる前にa(an) + 名詞ができること。 ◦ 形容詞の叙述用法がわかる前に限定用法ができること。 ◦ 限定用法・叙述用法を理解する前提に be 動詞の機能がある程度理解されていること。
	EE	This is a desk. This is a strong bird.	This is a <u>big</u> desk. This bird is <u>strong</u> .	
	HE	It is a dog. It is a white cat.	It is a <u>black</u> dog. It is <u>white</u> .	
	PE	This is a boy. This is a big fish.	He is a <u>new</u> student. This fish is <u>big</u> .	
	TE	I use a racket. Yumiko and Mayumi are sisters. Their father is a farmer.	I use a <u>soft</u> racket. They are <u>busy</u> in summer.	
定冠詞	CE	I have a key in my pocket.	This is <u>the</u> key.	◦ the + 名詞がわかる前に a + 名詞ができること。
	EE	That is a picture.	<u>The</u> picture is my school.	
	HE	I have a dog and a cat.	<u>The</u> dog is black. <u>The</u> cat is white.	
	PE	I have a book.	I like <u>the</u> book.	
	TE	Our school has a pool.	We use <u>the</u> pool in summer.	

指導項目	教科書	前提内容	新学習内容	前提条件の特徴
代名詞の複数形	C E	My father and Bob are good guitarists.	<u>They</u> play the guitar every day.	<ul style="list-style-type: none"> 代名詞の複数形 + be 動詞の複数形がわかる前に、代名詞の単数形 + be 動詞の単数形ができていないこと。
	E E	I am a student. You are a student, too.	<u>We</u> are students	
	H E	Are you and Kumi in the same class ?	Yes, <u>We</u> are.	
	P E	I am a student. You are a student.	<u>We</u> are students. <u>You</u> are students.	
	T E	Are you Kimiko's friends?	Yes, <u>we</u> are.	
不定代名詞 any	C E	There is not a university in my city.	There are not <u>any</u> schools for blacks only.	<ul style="list-style-type: none"> 教科書により前提が異なる。 N C : 打消文がわかること。 N E : Is there ~? の単数形がわかること。 N H : 名詞の複数形がわかること。 N P : some + 名詞の複数形がわかること。 N T : 第一学年で扱っていない。
	E E	Is there a book on the desk?	Are there <u>any</u> books on the desk?	
	H E	I have two sisters.	Do you have <u>any</u> sisters?	
	P E	You have some coins.	Do you have <u>any</u> coins?	
	T E		(Do you have any suggestions?) 第二学年の用例より	

第二学年の部

指導項目	教科書	前提内容	新学習内容	前提条件の特徴
S + V + C で CV がが 形Be 容以 詞外	CE	He wants to become a cook in the future.	She sometimes <u>becomes very tired</u> after a day of hard work in the hospital.	○ v (be動詞以外) + 形容詞 がわかる前に Be 動詞 + 形容詞 become + 名詞 ができること。
	EE	The boy may become an engineer.	The boy <u>became happy</u> .	
	HE	She is happy.	She <u>looks happy</u> .	
	PE	He became a teacher.	She <u>looks happy</u> .	
	TE	I want to become a farmer.	She <u>looks happy</u> . You will <u>become strong</u> .	
S + V + (DO IO + + IO DO)	CE	I sometimes make cookies for him.	I will <u>give you a book</u> .	○ S + V + IO + DO がわかる前に S + V + O S + V + DO + IO ができること。
	EE	Please show your album to me.	Please <u>show me your album</u> .	
	HE	I'm going to get some water for you.	Please <u>show me those pictures</u> .	
	PE	I'll show some slides to you.	I'll <u>show you some slides</u> .	
	TE	Did your mother make o-nigiri for you?	An old <u>man gave Lassie food</u> .	
感嘆文	CE	You are a very lazy boy.	<u>What a lazy boy you are</u> ! <u>How happy I am</u> !	○ 感嘆文がわかる前に S + V (be動詞) + 名詞 + 形容詞 の型がわかること及び程度を強める副詞 very の働きがわかること。
	EE	You are very kind. This is a very big apple.	<u>How kind you are</u> ! <u>What a big apple this is</u> !	
	HE	It is a very big cake.	<u>What a big cake it is</u> ! <u>How big it is</u> !	
	PE	He is a very tall man. He is very tall.	<u>What a tall man he is</u> ! <u>How tall he is</u> !	
	TE	It is a very big pig. It is very clean.	<u>What a big pig it is</u> ! <u>How clean it is</u> !	

第三学年の部

指導項目	教科書	前提内容	新学習内容	前提条件の特徴
S + V + O (what how など + で 不始定詞 節)	CE	I want to eat sashimi. What is in the pot?	I know <u>how to eat sashimi</u> . I know <u>what is in the pot</u> .	◦ 間接疑問文の用法がわかる前に不定詞の名詞用法と直接疑問詞(What など)で始まる疑問文ができること。
	EE	I like to make cakes. How old is the man?	I know <u>how to make cakes</u> . I know <u>how old the man is</u> .	
	HE	I want to buy a present for Nancy. What is it?	I don't know <u>what to buy for Nancy</u> . I don't know <u>what it is</u> .	
	PE	I can swim. What is that?	I know <u>how to swim</u> . I don't know <u>what that is</u> .	
	TE	I want to become a teacher of Japanese. I didn't know what to do.	I learned <u>how to speak French</u> . Do you know <u>what I was thinking</u> .	
It is + (for) + to 動詞	CE	Working for world peace is necessary. To work for world peace is necessary.	<u>It is necessary to work for world peace</u> .	◦ It is + ~ (for ~) + to 動詞の型がわかる前に不定詞の名詞用法と動名詞用法ができること。
	EE	I likes to watch television. It is interesting.	<u>It is interesting for me to watch television</u> .	
	HE	I like to look at the stars. It is interesting.	<u>It is interesting to look at the stars</u> .	
	PE	I like to read stories.	<u>It is fun (for me) to read stories</u> .	
	TE	Playing football is interesting.	<u>It is interesting to play football</u> .	
主語 + tell ask + 目	CE	I want to cook some eggs.	<u>I told him to cook some eggs</u> .	◦ 主語 + tell + ask 目的語 + 不定詞の型がわかる前に不定詞の名詞用法と命令文ができ
	EE	I wanted to go to the store.	<u>They asked me to go to the store</u> .	
	HE	Mike, help me, please.	<u>I asked Mike to help me</u> .	

指導項目	教科書	前提内容	新学習内容	前提条件の特徴
的語＋不定詞	P E	Please open the window.	<u>You asked me to open the window.</u>	ること。
	T E	I learned how to speak	<u>The boys asked him to talk about his impressions.</u>	

参考文献

- 注1 広岡亮蔵 「現代の学力問題」 明治図書
- 注2 Wilga M. Rivers Teaching Foreign - Language Skills The University of Chicago Press .
- 注3 勝田守一 「現代教育学入門」 有斐閣双書
- 注4 James J. Asher Learning Another Language Through Actions Sky Oaks Productions .
- 注5 Ronald W. Langacker Language and It's Structure
- 注6 吉越和美（長野県立教育センター） 「英語の学力測定と評価」 昭和54年度全国教育研究所連盟英語研究協議会
- 注7 Kenneth Chastain The Development of Modern Language Skill.
- 注8 Frank M. Grittner Teaching Foreign Languages
- 注9 永森忠治（神奈川県立教育センター） 「外国語学習の習得過程」 昭和54年度全国教育研究所連盟英語研究協議会
- 注10 中島文雄 「英語の構造」上 岩波新書
- 注11 石田宣征 「実践研究集録」第18集 新潟県立教育センター